

Die Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugänge als Effekt der Ausdifferenzierung, Entgrenzung und Handlungsfeldorientierung der Erziehungswissenschaft?

Meike Sophia Baader

Verortung, Zugang, Fokus

Der Beitrag ist in einer breiteren Diskussion über die Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und die aktuelle Stellung der Theoriebildung (Bünger/Jergus 2021) zu verorten. In diesem Kontext wird auf der einen Seite eine Transformation und Neukonfiguration der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit Bezug auf neue Ansätze der Theoriebildung, auf neue Themen und inter- bzw. transdisziplinäre Annäherungen und damit gerade keine Krise, sondern Produktivität, Aktualität und Relevanz diagnostiziert. Auf der anderen Seite werden grundsätzliche Anfragen an den Stellenwert der Allgemeinen Erziehungswissenschaft formuliert. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag zunächst mit deren Selbstbeschreibungen, um anschließend danach zu fragen, mit welchen äußeren Entwicklungen die Allgemeine Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten konfrontiert wurde. Dabei liegt ein besonderer Akzent auf den zunehmenden Anforderungen hinsichtlich der Handlungsfeldorientierung.

Die Erziehungswissenschaft wird im Rahmen des Beitrages als Handlungswissenschaft verstanden, die in geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Traditionen steht, enge Bezüge zu Nachbardisziplinen hat und somit stark transdisziplinär situiert ist. Die Frage nach den „disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen“ ist Teil der Geschichte der Erziehungswissenschaft und impliziert zudem wechselnde Bezugsdisziplinen und ihre jeweilige Bedeutung sowie damit verbundene Kämpfe und Debatten über ihr Selbstverständnis (vgl. Baader 2013). Stellte seit den 1970er Jahren die Soziologie eine wichtige Bezugsdisziplin auch für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft dar, so sind seit den 2000er Jahren verstärkt die Kulturwissenschaften dazu gekommen. Außerdem weist die Erziehungswissenschaft einen engen Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern auf, deren Generierung, Bedeutung und Institutionalisierung wiederum sozialem Wandel und gesellschaftlichen Dynamiken unterliegen. Diese Konstellation hat wesentlich zur Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft beigetragen, was fortwährend die Frage nach ihrer Kontur aufwirft (vgl. Bünger/Jergus 2021, S. 4).

Insgesamt verfolgt der Beitrag eine wissenschaftliche Perspektive und differenziert zwischen Wissenschafts-, Bildungs- und Hochschulpolitik einerseits und Disziplin bzw. Disziplinpolitik andererseits, um die Gründe für die aktuelle Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft analysieren zu können. Diese sieht sich verstärkt mit der Frage nach ihrer Relevanz für die Praxis- und Handlungsfelder konfrontiert. Dies greift der Beitrag auf und fragt danach, wie sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft gegenwärtig zu den Handlungsfeldern positioniert. Dabei wird der Begriff der Handlungsfelder favorisiert, um eine Dichotomie von Theorie und Praxis zu vermeiden, da es bekanntlich auch eine Praxis der Theorie sowie der Reflexion gibt. Die Überlegungen werden von der These geleitet, dass die zunehmende Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Erziehungswissenschaft durch stark handlungsfeldbezogene Studiengänge die Gefahr einer schwachen Verortung allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugängen in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit sich bringt. Nach einer Analyse des in neueren handlungsfeldbezogenen Studiengängen auftretenden Problems dieser fehlenden Verankerung theoriegeschichtlicher und systematischer Bereiche werden Perspektiven für deren Verortung in allen Studiengängen formuliert, auch in jenen, die stark handlungsfeldbezogen sind.

Vergewisserung und Selbstbeschreibungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit den 1990er Jahren

Ende der 1990er Jahre wurde eine „Krise“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft diagnostiziert. Innerhalb einer Systematik der Erziehungswissenschaft fungiere sie nicht mehr als „Leitdisziplin“, sondern als „teildisziplinübergreifende Teildisziplin“ (Ehrenspeck 1998; Vogel 1998). Dieses Selbstverständnis hat sich seither in den Selbstbeschreibungen breit durchgesetzt, etwa auf Homepages der Universitäten, wie sich an Beispielen der Universitäten Göttingen und Salzburg zeigen lässt. So erklärt die Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen, es gehe ihr um die „verbindende Grundlegung der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen“ (Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Göttingen). Die Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg führt aus, dass sie sich mit den „grundlegenden Fragestellungen“ befasse, die dann auch für andere Teildisziplinen relevant seien. Wie auch bei anderen Homepage-Darstellungen wird die Auseinandersetzung mit den erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen herausgestellt (Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg). Auf der Homepage der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE findet sich folgende Selbstbeschreibung: Sie „umgreift entsprechend der üblichen Untergliederung der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft die grundlegenden Fragestellungen“.

gen“ (Homepage DGfE, Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft). Meistens ist in diesem Zusammenhang von „Teildisziplinen“ die Rede. Christiane Thompson hingegen spricht in ihrer Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft von „Teilgebieten“ (Thompson 2020, S. 13).

Markus Rieger-Ladich diagnostizierte vor etwas mehr als zehn Jahren in einem Wörterbucheintrag „Allgemeine Pädagogik“ (2010) angesichts der „schwierigeren Voraussetzungen“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zwei Strategien: erstens eine Bezugnahme auf eine kulturwissenschaftliche Orientierung, wie sie etwa von Michael Wimmer (2002) entfaltet worden sei, und zweitens eine klare, eindeutige Identifizierbarkeit pädagogischer Praktiken, wie sie sich im Anschluss etwa an Johann Friedrich Herbart (1776-1841) bei Klaus Prange (2005) finde.

In einem sondierenden Blick auf Einführungsbände in das Gebiet der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nach 2010 lassen diese sich jeweils einer der beiden Strategien zuordnen. So betonen etwa Dorle Klika/Volker Schubert (2013) das Eindeutige, „verbindlich Gemeinsame“ aller Teildisziplinen im Anschluss an Herbart und Klaus Mollenhauer und beziehen sich stark auf die sogenannten „einheimischen Begriffe.“ Thompson (2020, S. 13) hingegen stellt die Festlegung auf „eindeutige Grundlagen“ und ein „Fundament“ infrage und betont die Sichtung, den Dialog sowie die Pluralität der Wissenschaftsbezüge. Mit Norbert Ricken (2010) akzentuiert sie „die Vermittlungs- und Diskursfunktion“ (ebd., S. 14) und unterstreicht die Fokussierung der „Problemstellung“ im Gegensatz zu Erklärungen, die diese auflösen würden (ebd.). Theoretisch schließt sie neben historischen und systematischen Zugängen zu Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft zudem auch an dekonstruktive, posthumanistische und postkoloniale Ansätze an.

Die aktuellen Diskussionen um die Allgemeine Erziehungswissenschaft und diejenigen der 1990er Jahre weisen jedoch grundlegende Differenzen auf. Die Debatten der 1990er Jahre erfolgten vor dem Hintergrund einer Pluralisierung und „Verselbstständigung“ der Teildisziplinen und reagierten eher auf disziplininterne Entwicklungen, die ihrerseits auf die „Entgrenzung der Handlungsfelder“ folgten (Vogel 1998, S. 157). Die Auseinandersetzungen der 1990er Jahre, und das scheint mir ein wichtiger Aspekt, ereigneten sich jedoch zeitlich *vor* dem Eintreten der Effekte und längerfristigen Folgen der flächendeckenden Umsetzung der Bologna-Reform mit ihrer Vorgabe der „Employability“.

Die derzeitigen Herausforderungen der Disziplin Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Besonderen hingegen reagieren auf wissenschafts-, bildungs- und hochschulpolitische Entwicklungen und Steuerungen, die sich als wachsende Transferanforderungen zeigen und verstärkt eine praxis- und handlungsfeldorientierte Gestaltung pädagogischer Studiengänge mit sich bringen. So fragen etwa Akkreditierungskommissionen, zu denen auch Vertretende aus der pädagogischen Praxis gehören, bekanntlich,

für welche Handlungs- und Praxisfelder Studiengänge ausbilden und akzentuieren damit die geforderte „Employability“.

Aus diesem seit der Bologna-Reform und weiteren wissenschaftspolitischen Steuerungen verlangten Handlungsfeldbezug resultiert für das Feld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein grundsätzliches Problem, versteht sie sich doch bislang als Teildisziplin ohne konkreten Handlungsfeldbezug. Die aktuelle Konstellation fordert sie jedoch verstärkt dazu auf, eine Beschreibung und Konturierung ihrer spezifischen Handlungsfeldbezüge zu liefern. Die These von der Dominanz der Handlungsfelder als einer möglichen Ursache für die zunehmende Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Fragen wird im Folgenden anhand einer Sichtung der Bezeichnung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge überprüft, denn die Namen der Studiengänge geben Auskunft über ihre Ausrichtung und Bezugnahme auf Handlungsfelder. Auf deren Relevanz verweisen auch Cathleen Grunert und Katja Ludwig als Ergebnis ihres DFG-Projektes zu den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen im Bologna-Prozess (Grunert/Ludwig 2016).¹

Bezeichnungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, Stellenwert der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie der Grundlagen

Bei den 71 erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen, die im Frühjahr 2022 auf Studiscan verzeichnet sind, fällt auf, dass knapp die Hälfte eine starke Handlungsfeldorientierung aufweisen. Genannt seien hier einige Beispiele: Management, Weiterbildung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung, Schulmanagement, Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen etc.²

Bemerkenswert ist insgesamt die hohe Anzahl kindheitspädagogischer Studiengänge. Von den 71 Masterstudiengängen weisen 32 einen solchen Handlungsfeldbezug im Titel auf. 38 Studiengänge führen stärker generalisierte Bezeichnungen wie Erziehung und Bildung, Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft; außerdem existiert ein deutsch-finnischer Doppelabschluss. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft taucht bei diesen 71 Studiengängen nur einmal im Titel auf (Universität zu Köln). Hierbei handelt es sich um einen gut nachgefragten Studiengang.³ Festgehalten werden kann auch, dass die Erziehungswissenschaft an denjenigen Hochschulen im Titel erscheint, an denen es auch eine einschlägige Allgemeine Erziehungswissenschaft gibt.

Um den Zusammenhängen weiter nachzugehen, wäre ein Vergleich der Modulhandbücher in Studiengängen mit und ohne ausgewiesenen Handlungs-

1 Für wertvolle Hinweise danke ich Cathleen Grunert.

2 Bei einer Anfrage an die DGfE nach einer Liste aller erziehungswissenschaftlichen Studiengänge wurde ich auf die Website „Studiscan“ verwiesen.

3 So die Antwort auf eine Anfrage bei den Studiengangverantwortlichen.

feldbezug weiterführend, um die Frage nach der Verankerung allgemeinpädagogischer Aspekte, Grundbegriffe und historisch-systematischer Problemstellungen zu beantworten.⁴ Vorliegende empirische Untersuchungen zu erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen zeigen gleichfalls, dass die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder ein Problem für die Thematisierung und Bearbeitung grundlagentheoretischer Inhalte darstellt. Grunert, Ludwig und Hüfner (2020) haben für den Datenreport Erziehungswissenschaft 194 Studiengänge untersucht und unterstreichen die Heterogenität der Studiengänge, insbesondere im Bachelor, die sich auch an Studienfachbezeichnungen mit 90 verschiedenen Namen zeigt (ebd., S. 25f.). Etwas weniger als die Hälfte aller erziehungswissenschaftlichen Studiengänge weist mit 45 Prozent generalisierte Studiengangsbezeichnungen auf, die Mehrheit zeichnet sich hingegen durch eine Spezialisierung aus (ebd., S. 26). Dabei zeigt sich zugleich ein Trend im Zeitverlauf: Von acht neu eingeführten Studiengängen seit 2016 ist einer generalisiert, während sieben spezialisiert sind (ebd., S. 27). Mit Blick auf die Curricula und Handbücher sind in einem Viertel aller Studiengänge keine grundlagenbezogenen Inhalte erkennbar, dies ist vor allem im Master der Fall, aber auch bei 24 Prozent der Bachelorstudiengänge (ebd., S. 32). Insbesondere spezialisierte Studiengänge verzichten also auf grundlagenbezogene Inhalte (ebd.). Lediglich ein Teil der spezialisierten Studiengänge stellt überhaupt den Bezug zur Erziehungswissenschaft her. Im heterogenen Spektrum zeigt sich „in zeitlicher Perspektive eine Zunahme an Standorten ab, in denen die Vermittlung von Grundbegriffen, Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft kaum noch eine Rolle spielt“ (ebd., S. 46). Insgesamt wird ein eindeutiger Trend zur Anwendungs- und Praxisorientierung sichtbar, während die Referenz auf allgemeine Grundlagen der Erziehungswissenschaft rückläufig ist. Auf dieser empirischen Basis lässt sich folglich eine abnehmende bzw. schwächer werdende Verankerung der Themenstellungen, Zugänge und Theorieperspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft feststellen.

Bei der Frage nach den Gründen für diese Entwicklungen spielen nicht nur die Folgen der Bologna-Reform eine Rolle. Denn der Handlungsfeld- und Transferbezug wurde in den letzten Jahren wissenschafts- und bildungspolitisch nochmals verstärkt, was sich in dem angeführten Trend bei neuen Studiengängen bereits niederschlagen könnte. Der Transfergedanke wurde seit 2016 wissenschaftspolitisch intensiviert. So fordert der Wissenschaftsrat 2016, Third Mission auf allen Ebenen zu verankern. Wissenstransfer wird hier vor allem als „Interaktionen wissenschaftlicher Akteure mit Partnern außerhalb der Wissenschaft“ definiert (Wissenschaftsrat 2016, S. 5). Dies leistet einem Rückgang an allgemeiner Theorie und der Verankerung von Grundlagen Vorschub. Der wissenschaftspolitisch gewollte starke Handlungsfeld-, Praxis- oder Transferbezug misst der allgemeinen sowie der historisch-systematischen

4 Dies wäre insbesondere für die kindheitspädagogischen Studiengänge zu untersuchen, da sie einen großen Anteil der handlungsfeldbezogenen Studiengänge ausmachen.

Reflexion tendenziell, möglicherweise nicht immer intendiert, eine geringere Relevanz bei und zeichnet das Bild einer verzichtbaren Grundlagen-, Theorie- und Begriffsreflexion.

Fazit, Impulse, Perspektiven

Wie kann auf diese Befunde reagiert werden? Angesichts der Ergebnisse des Datenreports Erziehungswissenschaft ist bei der Modularisierung und Akkreditierung von Studiengängen auf die Verankerung von Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft zu achten. Dabei müssen diese so aufgestellt sein, dass deutlich wird, weshalb und in welcher Hinsicht sie einen wichtigen Aspekt von Professionalität und Professionalisierung darstellen. Bezüglich der Grundlagen wurden im Beitrag zwei Zugänge identifiziert: erstens ein normativ-setzender mit starker Bezugnahme auf ‚einheimische Begriffe‘ und eine kanonisierte Systematik. Dieser Zugang verfolgt eine Strategie der Begrenzung. Er zeichnet sich tendenziell durch einen „besonderen Härtegrad der verzeichneten Begriffe“ aus (Rieger-Ladich et al. 2022, S. 11).

Zweitens ein eher reflexiver Modus, der die Begriffe sowie die Systematik der Disziplin einer Reflexion, einschließlich ihrer Historizität, unterzieht und kontextualisierend, dezentrierend, entgrenzend vorgeht, indem auch die Grenzziehungen selbst befragt werden. Begriffe und Ansätze werden in diesem Verständnis eher als Zugänge zu „Problemstellungen“, wie Thompson unterstreicht, beschrieben (Thompson 2020, S. 14). Diese Sichtweise geht grundsätzlich von gesellschaftlichem Wandel, Transformation, spezifischen Situierungen und einer „doppelten Historizität“ aus (Wulf 2011, S. 2), in die Fragen von Erziehung und Bildung stets eingelassen sind. Dies meint eine Historizität der Begriffe, ihrer Definitionen und Entstehungskontexte sowie die historische Situierung derjenigen, die jeweils mit diesen Ansätzen arbeiten.

Wie aber, um die Eingangsfrage aufzunehmen, kann die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich gegenüber den Handlungsfeldern positionieren und ihre Relevanz verdeutlichen? Eine Antwort lautet: Reflexives Wissen über die Theorie, Grundlagen und Geschichte der Pädagogik ist als Teil pädagogischer Professionalität zu fassen. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft bietet theoretisch und historisch fundiertes Reflexionswissen an, eingebunden in gesellschaftliche Transformationsprozesse. Dabei unterliegen auch die zentralen Begriffe einem Wandel, ihre Bedeutungen können sich verschieben, sie werden erweitert, modernisiert, aktualisiert. So führte beispielsweise die „Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen“ von Kade et al. 30 Grundbegriffe auf (2011). Während die etwa zehn Jahre später erschienenen „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Feldmann et al. 2022) knapp 60 Schlüsselbegriffe aufweisen. Diese Erweiterung verdanke sich auch einer „Öffnung Richtung Kulturwissenschaft (Gender Studies, Postcolonial Studies etc.)“

(Rieger-Ladich et al. 2022, S. 11). Damit wird auf Entgrenzungen, Neukonfigurationen, Wandel, gesellschaftliche Dynamik sowie auf Kritik, auf epistemische und wissenschaftstheoretische Anfragen, also auf vielfache Veränderung, reagiert. Diese Neukonfigurationen können durchaus auch aus den Handlungsfeldern selbst kommen, etwa aus sozialen Bewegungen, die in der Moderne, insbesondere im 20. sowie im 21. Jahrhundert, wesentlich zu gesellschaftlichem Wandel, zu Dynamik, Transformation und immer wieder auch zu pädagogischen Professionalisierungsprozessen beigetragen haben. Viele Impulse für die Erziehungswissenschaft sind mit den Handlungsfeldern und insbesondere auch mit den verschiedensten sozialen Bewegungen verbunden, was sich durchaus im Einzelnen nachzeichnen lässt. Am Beispiel der feministischen Bewegungen tritt deutlich zutage, dass pädagogische Handlungsfelder ihrerseits Begriffe und Problemstellungen mit sich bringen, die eine zeitgemäße Allgemeine Erziehungswissenschaft aufnehmen kann, sodass das Verhältnis insgesamt relationaler zu denken ist. Die Impulse und damit verbundenen Potenziale der feministischen Bewegungen sind bislang nur wenig in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft angekommen (vgl. Baader/Rendtorff 2022). Für diese aus feministischer Perspektive formulierten Problemstellungen bestehen Potenziale und thematische Anschlüsse, insofern im Reflexionshorizont der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gerade auch die Problematisierung von Ausschlüssen, Normierungen sowie die Dethematisierungen von Pluralität einen wesentlichen Bezugspunkt darstellen müsste. Auch die vermeintlich allgemeinen Setzungen und Universalisierungen sind in diesem Zusammenhang kritisch zu problematisieren.

Im Rahmen ihres Angebotes an Reflexionswissen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse kann die Allgemeine Erziehungswissenschaft auch auf ein grundsätzliches Problem erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hinweisen, denn eine stark handlungsfeldorientierte erziehungswissenschaftliche Rezeption birgt die Gefahr, die Dimensionen von Theorie immer wieder abzuschwächen. Dies kann an zwei Beispielen gezeigt werden: erstens an der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Geschlechtertheorien (vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2020) und zweitens an der Rezeption des Sorgeansatzes. Auch hier wird eine komplexe Theorie gerne abgeschwächt und vereindeutigt, ohne zentrale Grundannahmen zu transportieren, etwa die Kritik am Verhältnis von Produktion und Reproduktion und an der damit verbundenen geschlechterdifferierenden Arbeitsteilung. Allerdings ist ein grundsätzlicher Trend zur Vereindeutigung als Zeitdiagnose auch jenseits der Erziehungswissenschaft beschrieben worden (vgl. Bauer 2018). So zeigt Bauer an vielen thematischen Feldern, wie der Trend zur Vereindeutigung mit einem Rückgang an Deutungs Offenheit, Mehrdeutigkeit und Zulassung von Ambiguität verbunden ist (ebd., S. 13ff.).

Mit einem solchen Verständnis könnte die Allgemeine Erziehungswissenschaft einen wichtigen Beitrag für das gesamte Fach auch dadurch leisten, Ein-

spruch gegen allzu starke Vereindeutigungen und damit außerdem gegen Abschleifungen und Simplifizierungen theoretischer Ansätze zu formulieren sowie Problembearbeitungen in offenen Fragen, Spannungsfeldern und Paradoxien zu situieren. Im Grunde sind es zwei gegenläufige Strategien, mit denen die Allgemeine Erziehungswissenschaft ihren Stellenwert verdeutlichen kann: indem sie zum einen Wert auf eine klare Sichtbarkeit und eine feste Verankerung in der Disziplin und in den Studiengängen legt und dies disziplinpolitisch aktiv betreibt und sich zum anderen offen für gesellschaftliche Transformation hält und gerade nicht mit einer überkommenen Verhärtung und Begrenzung vermeintlich feststehender (Lehrbuch-)Grundlagen in Verbindung gebracht wird. In diesem Zusammenhang wäre also die Neukonfiguration stark zu betonen. Die Angebote an die Handlungsfelder würde darin bestehen, theoretisches sowie historisch fundiertes Reflexionswissen mit Bezug auf gesellschaftliche Transformation zur Verfügung zu stellen. Denn die Historisierung bzw. Historizität sowie die Reflexivierung von Begriffen bringen zugleich Wissen über gesellschaftlichen Wandel, Verschiebungen und Neukonfigurationen von Fragestellungen hervor. Kurz gesagt: Reflexionswissen ist Teil von Professionalität und dazu gehört insbesondere die Identifikation von Spannungsfeldern und Paradoxien, in denen sich die Handlungsfelder bewegen. Diese zu kennen, offen zu halten und gerade nicht zu vereindeutigen, eröffnet Handlungsspielräume in der Praxis und ermöglicht somit zeitgemäßes pädagogisches Handeln.

Meike Sophia Baader, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2013): Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen. In: Müller, Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 61-80. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztck.7>.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Erziehung, Bildung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike Sophia/Rendtorff, Barbara (2022): Vergessen – Verwerfen – Enteignen. Das Schicksal feministischer und geschlechtertheoretischer Impulse in der Erziehungswissenschaft. In: Zirfas, Jörg et al. (Hrsg.): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figuren. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).

- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 2, S. 181-202.
- Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Hübner, Kilian (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Matini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich, S. 21-50. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw1d63p.5>.
- Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft Universität Göttingen: <https://www.uni-goettingen.de/de/allgemeine+und+historische+erziehungswissenschaft/426330.html>. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Homepage Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg, <https://www.plus.ac.at/erziehungswissenschaft/fachbereich/schwerpunkte/allgemeine-erziehungswissenschaft>. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Homepage Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft>. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klika, Dorle/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.

- Rieger-Ladich, Markus (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Jordan, Stefan/ Schlüter, Marni (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 23-25.
- Rieger-Ladich, Markus/Feldmann, Milena/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (2022): Im Begriff, sich zu verändern. Zur Einleitung in das pädagogische Vokabular. In: Feldmann, Milena/ Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7-13.
- Studiescan: <https://www.studieren-studium.com/master/Erziehungswissenschaften>. [Zugriff: 13. März 2022].
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 2, S. 157-180.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 109-122.
- Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1. [Zugriff: 24. Juli 2022].
- Wulf, Christoph (2011): Historisch-Pädagogische Anthropologie. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3749993>.